

© Italiano LinguaDue, n. 2. 2015. F. Del Bono, E. Nuzzo, *L'insegnamento della pragmatica italiana su LIRA: come reagiscono gli utenti?*

L'INSEGNAMENTO DELLA PRAGMATICA ITALIANA SU LIRA: COME REAGISCONO GLI UTENTI?

Federica Del Bono, Elena Nuzzo¹

1. INSEGNARE LA PRAGMATICA IN L2

L'insegnamento della pragmatica si è rivelato un filone di ricerca molto fecondo negli ultimi decenni, e sono ormai numerosi gli studi che mirano a confrontare gli effetti di diversi approcci didattici su questo particolare ambito della competenza linguistica o, più in generale, a verificare l'efficacia dell'intervento didattico sullo sviluppo di conoscenze pragmatiche (cfr. per es. Alcón Soler, Martínez-Flor, 2008). Seppure con un certo ritardo rispetto ad altre lingue – prima fra tutte l'inglese – l'italiano ha cominciato recentemente a comparire tra le L2 studiate in questa prospettiva (De Marco, 2011; Nuzzo, Gauci, 2012; Santoro, 2013). Nonostante la vivacità delle ricerche relative allo sviluppo della competenza pragmatica, di cui viene concordemente riconosciuta la centralità nell'ottica del *saper fare* in lingua (si veda Consiglio d'Europa, 2002), risultano ancora scarsi, almeno per l'italiano L2, i materiali espressamente dedicati all'insegnamento dei vari aspetti di tale competenza. Ciò dipende probabilmente anche dal fatto che l'insegnamento della pragmatica, rispetto a quello di altri aspetti della lingua, pone difficoltà maggiori e richiede attenzioni metodologiche specifiche. Vediamo brevemente perché.

Quando si desidera insegnare una struttura grammaticale è generalmente possibile fare riferimento a una o più regole che definiscono in maniera univoca le relazioni tra le forme linguistiche e le loro funzioni. Si possono incontrare delle difficoltà nel rendere tali relazioni comprensibili agli apprendenti, ma per l'insegnante il punto di riferimento nella lingua d'arrivo è chiaro. Quando invece ci si occupa di insegnamento della pragmatica, il riferimento alla "norma" è una questione molto più delicata e complessa. Si possono individuare alcuni schemi ricorrenti nelle situazioni più comuni, nonché alcuni strumenti linguistici che hanno una funzione pragmatica prevalente, ma il peso della variabilità contestuale è tale da non consentire di compilare un manuale di pragmatica così come si può creare un manuale di grammatica. Il punto di riferimento più affidabile è quindi costituito da documenti autentici che mostrino l'uso effettivo della lingua all'interno di reali interazioni in contesti diversi e con parlanti diversi.

¹ Dipartimento di Lingue, letterature e culture straniere, Università di Roma Tre. Il contributo è frutto della stretta collaborazione tra le autrici; per quanto riguarda la stesura materiale, F. Del Bono è responsabile dei §§ 3.1, 3.2 e 4, E. Nuzzo dei §§ 1, 2 e 3.3.

2. IL PROGETTO LIRA

Le esigenze didattiche appena illustrate hanno costituito il punto di partenza per la creazione della piattaforma LIRA (*Lingua/cultura Italiana in Rete per l'Apprendimento*)², realizzata nell'ambito di un progetto FIRB triennale finanziato dal MIUR³ con l'obiettivo di favorire lo sviluppo e il mantenimento di competenze pragmatico-culturali in italiano da parte di parlanti non nativi. Vediamo ora in sintesi come risulta strutturato il sito LIRA e quali sono le sue principali caratteristiche, concentrandoci sulla sezione dedicata agli aspetti di pragmatica linguistica (l'altra è quella che affronta tematiche più genericamente legate alla cultura e alla "civiltà" italiane, e qui non ce ne occuperemo).

I materiali LIRA per lo sviluppo delle competenze linguistico-pragmatiche sono raggruppati in sette macro aree tematiche: l'uso degli allocutivi, le espressioni cristallizzate in routine e formule legate a particolari situazioni o eventi (saluti, auguri, condoglianze ecc.), le routine che seguono forme meno standardizzate (come per esempio i complimenti, le scuse, le modalità per iniziare una conversazione con sconosciuti o per offrire il proprio aiuto), le funzioni comunicative legate alla richiesta (come richiedere qualcosa, come accettare o rifiutare), le modalità per mettersi o non mettersi d'accordo (inclusa la fase di negoziazione tra gli interlocutori), le funzioni relative alla gestione della conflittualità tra i parlanti (dalla critica all'accusa, dalla protesta alla minaccia, dal litigio all'insulto) e infine le modalità per esprimere le proprie opinioni, per mostrare e osservare alcuni tratti della conversazione (introdurre e chiudere un argomento di conversazione, comprendere lo scherzo e l'ironia). Ogni macro area è articolata in più percorsi, ciascuno dei quali contiene un contenuto-stimolo culturalmente e linguisticamente significativo (per esempio un breve filmato, un brano tratto da fonte scritta o un'immagine) e un numero variabile di attività didattiche.

La struttura del sito così articolata permette all'utente sia una navigazione lineare, e quindi più controllata, secondo la sequenza suggerita dagli autori, sia una navigazione libera, con passaggio immediato da un percorso all'altro ed eventualmente anche da una macro area all'altra. Per consentire questa modalità di navigazione meno lineare, la piattaforma offre la visualizzazione simultanea e gerarchizzata dei contenuti principali e di quelli correlati, permettendo all'utente, attraverso il ricorso a un sistema ragionato di *tagging*, di muoversi agevolmente tra i contenuti tra loro collegati.

Per la creazione del materiale didattico destinato a LIRA si è scelto di utilizzare prevalentemente campioni di parlato spontaneo e semi-spontaneo, ed estratti di trasmissioni radiofoniche e televisive. Ai campioni di parlato si alternano esempi di lingua scritta, come brevi estratti di articoli di giornale o di romanzi, e di parlato-scritto, come messaggi tratti da forum, chat e blog. Su questo materiale autentico vengono proposte varie attività, il cui formato s'ispira sia ai test più frequentemente usati negli studi sull'apprendimento e sull'insegnamento della pragmatica – come il *Discourse Completion Task* (DCT), le scale di appropriatezza e le simulazioni di ruolo più o meno guidate (cfr. per es. Ishihara, Cohen, 2010) –, sia agli esercizi comunemente impiegati nell'insegnamento delle lingue seconde, come i questionari a scelta multipla, gli abbinamenti, i *cloze*, il riordino di parole o frasi, il completamento di schemi o tabelle

² <http://lira.unistrapg.it/?q=node/1006>.

³ Il Progetto ha coinvolto quattro università italiane: Università per Stranieri di Perugia, capofila del progetto, Università di Bologna, Università di Verona, Università di Modena e Reggio Emilia.

con elementi tratti dal testo ecc. Alcune attività mirano soprattutto a far notare i fenomeni pragmatici oggetto di interesse, altre a sviluppare consapevolezza metapragmatica e a stimolare la riflessione esplicita su tali fenomeni.

Poiché LIRA è uno strumento pensato prevalentemente per l'autoapprendimento, il riscontro fornito dal computer dopo lo svolgimento delle attività rappresenta per l'utente un aiuto essenziale per capire e imparare. E dal momento che, per la natura stessa della pragmatica di cui si è discusso prima, spesso non è possibile individuare un'unica soluzione corretta, si è ritenuto opportuno cercare di offrire alcuni modelli di riferimento sulla base di ciò che vari parlanti nativi, magari provenienti da regioni diverse, hanno effettivamente detto nelle situazioni presentate all'interno delle attività, invitando l'apprendente a riflettere sui mezzi linguistici che consentono di attribuire agli enunciati diverse sfumature pragmatiche. Da questo punto di vista un validissimo contributo è offerto dalle potenzialità della Rete e in particolare dal tipo di ambiente in cui si muovono gli utenti di LIRA, che si propone come un *social network* più che come un semplice magazzino di contenuti e attività (per un approfondimento sull'interazione tra utenti in LIRA cfr. Ferrari *et al.*, in stampa). I percorsi didattici sono integrati in spazi di condivisione (*forum*) nei quali gli apprendenti sono stimolati a discutere, porre quesiti e offrire opinioni sui documenti e sulle attività proposti. L'utente ha la possibilità di confrontare la sua risposta non solo con le soluzioni proposte dagli autori, ma anche con le risposte fornite dagli altri membri della comunità virtuale e da parlanti nativi, operando tra queste una selezione in base alle caratteristiche socio-biografiche fornite al momento della registrazione. Quando si effettua il primo accesso a LIRA, infatti, è necessario completare un breve questionario, che consente al sistema di associare a ogni utente un profilo contenente dati anagrafici, interessi, conoscenze e abitudini relative all'uso della lingua italiana. Il controllo delle proprie conoscenze pragmlinguistiche è dunque rappresentato da un confronto con opinioni diverse piuttosto che da una tradizionale correzione, cosicché l'apprendente che frequenta LIRA non è soltanto un utente di materiali didattici on line, ma anche un membro della comunità virtuale che condivide l'interesse per l'uso concreto dell'italiano nei diversi contesti. Discussioni e riflessioni collettive dovrebbero contribuire allo sviluppo di quella consapevolezza sui fenomeni pragmatici della lingua che possiamo considerare l'obiettivo fondamentale dell'apprendimento della pragmatica di una lingua seconda (Bettoni, 2006).

3. LA RICERCA

3.1. Metodologia

Il presente studio ha l'obiettivo di analizzare le reazioni di alcuni potenziali utenti di LIRA alle peculiarità didattiche del sito, soprattutto in relazione a due elementi cardine dell'insegnamento delle lingue straniere: l'input e il feedback. Per quanto riguarda il primo LIRA propone, come abbiamo visto, materiale autentico sotto forma di filmati, registrazioni audio e testi scritti di varia natura; per quanto concerne il feedback, offre una gamma di opzioni che va dalle classiche soluzioni chiuse per l'autocorrezione al confronto aperto con gli altri membri della comunità virtuale.

Per raggiungere l'obiettivo della ricerca sono stati utilizzati due protocolli introspettivi appartenenti al campo delle scienze cognitive: il *think-aloud protocol* (Gass,

Mackey, 2000, 2005; Dörnyei, 2007) e lo *stimulated recall* (Gass, Mackey, 2000). Si è chiesto ai partecipanti di svolgere le attività verbalizzando i loro pensieri e poi di commentare retrospettivamente alcuni momenti di particolare interesse, difficoltà o incomprensione. Durante l'intera attività i partecipanti sono stati audio-registrati.

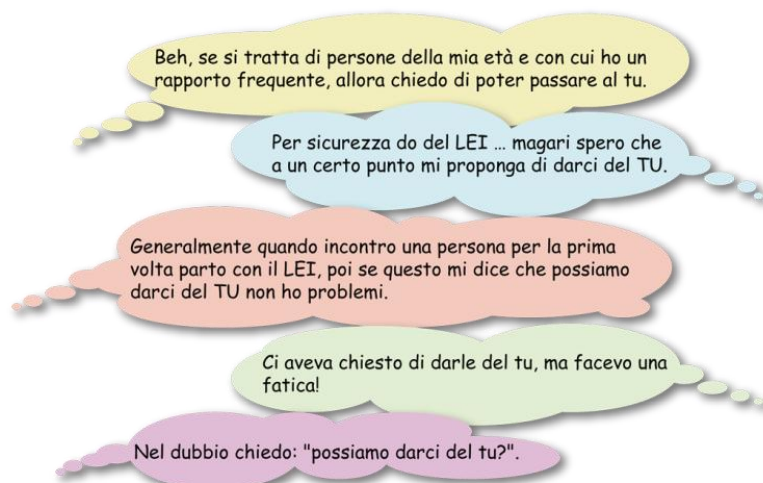
Dei cinque parlanti non nativi che hanno preso parte alla ricerca quattro sono di madrelingua romena, mentre uno è di madrelingua ucraina. Tutti vivono da diversi anni in Italia e hanno appreso l'italiano in modo esclusivamente o prevalentemente spontaneo. I tre più giovani, che utilizzano l'italiano durante gran parte della giornata – per motivi di studio, di amicizia o sentimentali –, hanno una competenza quasi-nativa nella L2; le due parlanti meno giovani, invece, il cui uso dell'italiano si limita al contesto professionale (nel loro caso molto informale), hanno un livello intermedio-avanzato.

Per la ricerca sono state selezionate alcune delle attività di LIRA che riguardano l'uso degli allocutivi (nell'ambito del percorso intitolato *Dare del tu, dare del lei*), il discorso conflittuale e il linguaggio volgare (nel percorso *Quando le cose si mettono male*).

3.2. I materiali autentici

L'alternanza degli allocutivi TU/LEI/(VOI) nell'italiano contemporaneo rappresenta un'area piuttosto complessa per i parlanti non nativi (cfr. Nuzzo 2005; Nuzzo, Rastelli 2009). Non stupisce quindi che i materiali didattici tradizionali tendano a semplificare molto il quadro, proponendo generalmente un'unica opposizione tra persone che si conoscono (e che usano il TU) e persone che non si conoscono (e che usano il LEI). I documenti autentici utilizzati per le attività di LIRA tendono al contrario a rendere conto della variazione allocutiva presente all'interno della comunità degli italofoeni, come emerge per esempio dalle riflessioni di alcuni parlanti nativi riportate nell'apertura del primo *learning object* del percorso *Dare del tu, dare del lei*.

Figura 1. Osservazioni di parlanti nativi sull'uso degli allocutivi riportate nella schermata di apertura del percorso *Dare del tu, dare del lei*.



I commenti presentati all'inizio del percorso hanno suscitato l'interesse dei nostri informanti, che hanno riconosciuto nelle incertezze dei parlanti nativi i loro stessi dubbi e sono stati indotti a riflettere sulle proprie esperienze personali legate alla scelta degli allocutivi, come in (1) e in (2).

- (1) A volte pure io facevo fatica (...) visto che ci sono persone, per esempio anziani che 'ma dammi del tu, dammi del tu' e l'istinto mi faceva parlare sempre col lei⁴.
- (2) (...) quando non conosci la persona (...) è verissimo (...) No qua non facevo fatica perché mi viene più facile, è più facile per me dare del tu (...) Si è vero che l'ho pensato (...) anche perché senza volendo co una delle signore mie che le frequentavo spesso ci parlo sempre con lei, una volta mi è scappato e gli ho dato del tu, sono rimasta un po' diciamo in disagio, pensavo 'Madonna ho sbagliato', poi ho continuato a dargli del lei.

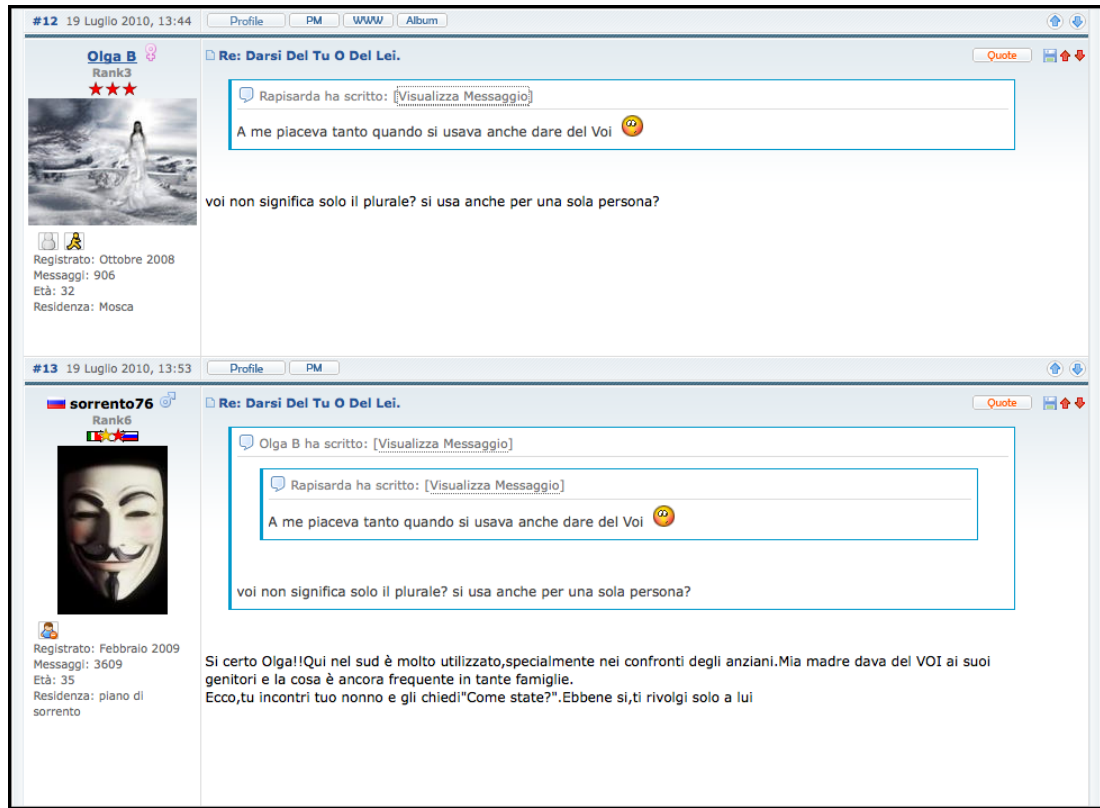
In una delle attività presenti nello stesso *learning object* si riporta la trascrizione di un dialogo avvenuto in università tra un custode e una docente: il primo passa repentinamente dal TU al LEI quando si rende conto che l'interlocutrice è una professoressa e non una studentessa, come aveva inizialmente creduto. L'attività richiede di leggere la conversazione e poi motivare questo passaggio improvviso da un allocutivo all'altro. L'esempio riportato in (3) mostra come l'informante sia indotto dall'esercizio a riflettere su vari aspetti che portano alla selezione dell'allocutivo: l'età, la posizione sociale, la relazione tra i parlanti.

- (3) Suppongo che al primo sguardo (...) il bidello abbia identificato questa persona come inferiore in età e quindi, tramite un meccanismo che non so come spiegarlo, dà direttamente del tu alla persona (...) dopo di che durante la conversazione lui si accorge che ha una posizione sociale diversa da quella che lui si aspettava, cioè non è studentessa, ma professoressa e quindi ha assunto un altro, ha dato del lei perché ha identificato questa persona in un altro livello... in un contesto sociale da quello che sembrava all'inizio (...) effettivamente succede spesso.

Un altro esempio interessante riguarda i commenti all'uso del VOI, generalmente ignorato nei materiali didattici, ma, come emerge dai commenti nel forum riportati nell'attività *Il VOI: che cosa si dice in rete* (fig. 2 alla pagina che segue), non così poco presente nella realtà linguistica italiana.

⁴Nelle trascrizioni dei commenti degli informanti riportate negli esempi sono stati aggiunti alcuni segni di punteggiatura allo scopo di rendere più scorrevole la lettura.

Figura 2. Parte della schermata che introduce l'attività Il VOI: che cosa si dice in rete (tratta dal forum www.russia-italia.com)



- (4) Perché dal mio punto di vista la persona che sta scrivendo, Olga, essendo non italiana, lei concepisce il voi grammaticalmente e non lo associa al rispetto in un contesto.
- (5) Sì anche per me è una cosa bella e buona anche dare del voi, perché per me è uguale con dare del lei, come ti rivolgi a una persona con del lei ti puoi rivolgere pure con del voi (...) sì sì, non c'è niente di strano (...) sì è una bella cosa.

Vediamo ancora, in (6) e (7), due commenti sull'uso del VOI, stimolati da un estratto di serie televisiva presente in una delle attività proposte nel percorso (una scelta multipla in cui si chiede di indicare la ragione per la quale i parlanti nel filmato si rivolgono l'uno all'altra con il VOI). Anche in questo caso osserviamo come una riflessione guidata a partire da materiale (semi)autentico induca gli informanti ad attivare le proprie conoscenze sull'argomento e a individuare correttamente nella variazione diatopica la ragione del ricorso all'allocutivo VOI.

- (6) Eh si conoscono, non è che non si conoscono. Secondo me sarebbe anche la quarta risposta, perché anche il negoziante, anche la cliente parlano uno verso l'altro col rispetto, se conoscono è ovvio che se conoscono (...) anche perché all'antica parlavano tutti e spesso col voi, usando del voi. Qua la risposta giusta sarebbe... sarà questione di... regione, che al sud si parlerà così, non lo so, ma io anche qua, anche in televisione ho sentito...allora... no diciamo che perché il dialogo si svolge al sud.

- (7) Io dico ‘perché il dialogo si svolge al sud’, è una, diciamo ogni regione hanno le loro usanze, anche a parlare con le altre persone, è una forma di rispetto fra di loro da quelle parti.

Una sezione del percorso *Dare del tu, dare del lei* propone una riflessione sull’uso discriminatorio degli allocutivi, mostrando come il TU possa talvolta essere scelto per segnalare all’interlocutore che si percepisce il proprio status come superiore. Ancora più che nel caso del VOI, si tratta di un aspetto piuttosto marginale nell’ottica della ricostruzione di una “norma” per l’uso degli allocutivi dell’italiano, e pertanto non stupisce che non venga preso in considerazione nei materiali didattici. Tuttavia, sono proprio gli stranieri a subire spesso questa sottile forma di discriminazione, magari nell’ambito di una generale semplificazione della lingua tipica del *foreigner talk* (cfr. Orletti 2000). Può quindi essere utile che gli apprendenti acquisiscano consapevolezza del fenomeno. Il commento riportato in (8), sebbene non chiarissimo, sembrerebbe rivelare che l’attività proposta – ancora una volta basata su un breve filmato tratto da una *fiction* televisiva – ha effettivamente indotto l’informante ad associare l’uso del TU da parte del cliente con un comportamento discriminatorio nei confronti della commerciante straniera.

- (8) Lui è italiano e lei è straniera, perché riascoltando il video, l’ultima risposta de... del cliente è scociata, non gli è convenuto il fatto che lei gli avesse chiesto 20 euro, e quindi ha usato il tu, ‘proprio perché sei TE’, ha accentuato questa cosa per far, o per offenderla perché lui si è sentito offeso dal fatto che non gli è convenuto il prezzo, e in più dal video risulta che lei è straniera (...) comunque il fatto che lui abbia usato il ‘te’ è per offendere non per altro.

Abbiamo ritenuto interessante osservare alcune reazioni ai documenti autentici di LIRA in relazione a un’altra area dell’uso linguistico solitamente poco presente nei materiali didattici per apprendenti di L2, eppure così importante per la gestione dei rapporti sociali e interpersonali: quella del discorso conflittuale, che viene affrontata nel percorso intitolato *Quando le cose si mettono male*. Per questo scopo abbiamo selezionato alcuni dei commenti seguiti alla visione di un breve filmato in cui tre signore discutono vivacemente parlando in dialetto. Si tratta di un elemento multimediale che funge da introduzione al percorso e che non è accompagnato da esercizi. È interessante notare come l’informante in (9) abbia escluso che le tre protagoniste stiano litigando seriamente perché non percepisce la presenza di parolacce: il commento parrebbe suggerire che questa apprendente ritenga il turpiloquio un ingrediente necessario nei litigi “forti” tra italiani. L’osservazione ci porta ad anticipare un punto che riprenderemo nel prossimo paragrafo, dedicato al feedback: l’uso delle parolacce in italiano incuriosisce molto gli apprendenti, eppure questi elementi linguistici vengono sistematicamente censurati nei materiali didattici destinati a parlanti non nativi (Pugliese, Zanoni, 2015).

- (9) Secondo me un litigio forte non c’è stato, fosse forte si sentivano anche delle parolacce sicuramente.

L’esempio (10) ci mostra invece come il ricorso a materiali video consenta di attirare l’attenzione degli apprendenti sugli aspetti paraverbali della comunicazione, anch’essi di norma poco presenti nella manualistica per stranieri.

- (10) In certe situazioni, ma sempre si tratta di certe situazioni (...) sono situazioni quando puoi gestire alcune cose, quando ho visto quella signora che faceva così con le mani (gesticola),

in alcune situazioni vedo pure me (...) non quando litigo, io non litigo, quando voglio diciamo dire qualcosa esplicitamente, o sono un po' arrabbiata, allora io anche con i gesti (...).

L'estratto in (11), infine, rivela l'interesse degli apprendenti per un altro aspetto della complessa realtà sociolinguistica dell'italiano solitamente "occultato" dai manuali: l'uso del dialetto.

- (11) Il fatto buffo che cioè, sostanzialmente non si capiva niente, cioè si capiva poco e niente perché parlavano in dialetto e ... a me sinceramente il dialetto diverte perché comunque è... cioè essendo differente dalla lingua, a me piace anche sentirlo (...).

3.3. *Il feedback multiplo*

Come abbiamo visto nel § 2, una delle peculiarità didattiche di LIRA è rappresentata dalla varietà nella tipologia del feedback fornito all'utente dopo lo svolgimento delle attività. In molti casi si tratta, più che di una risposta in termini di giusto o sbagliato, di un confronto con opinioni di altri parlanti, più o meno autorevoli e competenti in materia di usi linguistici. Il primo caso che analizziamo è quello di un'attività (*La lingua "sporca"... parliamone!*, all'interno del percorso *Quando le cose si mettono male*) in cui si chiede all'utente di spiegare, con una breve risposta aperta per iscritto, per quale ragione si usino le parolacce in italiano. Il feedback è costituito da due interviste televisive a esperti di lingua che, offrendo la loro spiegazione sull'argomento, hanno indotto gli informanti a riflettere su aspetti ai quali non avevano pensato nel formulare la risposta alla domanda dell'esercizio, come in (12), oppure a rafforzare le proprie opinioni sul tema grazie al conforto di un parere autorevole, come in (13).

- (12) Ma sì anche secondo me sono entrate nell'uso quotidiano (...) ma anche, non ci ho pensato prima a metterlo, anche per offendere le persone di solito, le parolacce servivano a quello, almeno tempo fa.
- (13) Diciamo che spesso sono concorde con Vito Tartamella, che praticamente dice che la parolaccia è il miglior modo per esprimere un sentimento forte, soprattutto se negativo (...) condivido anche con Della Valle perché utilizzare una parolaccia significa che non hai un altro modo per esprimere quello che stai pensando.

Nella seconda parte della stessa attività si chiede agli utenti di collocare su una scala di gravità da uno a dieci alcune parolacce italiane. Come feedback si propongono i risultati di un'indagine sulla percezione della gravità delle parolacce condotta tra parlanti nativi dalla rivista di divulgazione scientifica *Focus* (cfr. Fig. 3).



Figura 3. L'immagine tratta da Focus e utilizzata come feedback nella seconda parte dell'attività La lingua "sporca"... parliamone!

Anche in questo caso, il feedback non convenzionale proposto da LIRA è stato sfruttato dagli informanti come un'occasione per riflettere ulteriormente sull'argomento e per prendere consapevolezza di aspetti dell'uso dell'italiano che, pur suscitando interesse e curiosità, sono raramente oggetto di attenzione nella pratica didattica (ess. 14-16).

- (14) Si vedono molte parole, molte parolacce che sono derivanti da razzismo, 'negro', 'muso giallo', 'ebreo', viene considerato come una parolaccia 'extracomunitario', 'giudeo' e così via, 'ateo'. Sono comunque, sono diciamo parole derivanti da una discriminazione sociale che per me dovrebbero essere di una classe più alta (...) anche se di per sé la parola non è grave, 'terrone' sostanzialmente significa 'contadino rude', non è grave di per sé, ma è grave com'è usata.
- (15) 'Ladro', magari 'ladro' secondo me non è (...) è abbastanza alta in questa classifica, ma non lo vedo come un insulto (...) ma nemmeno tipo 'terrorista', magari forse perché non seguo la politica, (...) non sapevo che 'terrorista' potesse essere un'offesa o un insulto.
- (16) (...) 'Polentone' come ho detto prima io lo metterei molto più in alto, ma semplicemente perché tu vai a discriminare una persona per un'appartenenza geografica... e non ha senso (...).

Torniamo ora al percorso *Dare del tu, dare del lei* per osservare le reazioni degli informanti a un altro tipo di feedback: il confronto con i membri della comunità virtuale di LIRA all'interno dei forum di discussione. In questo caso siamo al termine dell'attività *Un imbecille al bar*, nella quale si chiede agli utenti di spiegare perché, secondo loro, il

giornalista Beppe Severgnini nel breve articolo di cui si propone la lettura etichetti come imbecille il cliente di un bar che si rivolge con il TU al barista. Il feedback è costituito dai commenti postati nel forum, suddivisi tra quelli prodotti da parlanti nativi e quelli scritti da non nativi. Come osserviamo negli esempi che seguono, gli informanti hanno letto attentamente le osservazioni lasciate dagli utenti, e si sono soffermati a discutere quelle su cui non concordavano, come in (17) e in (18), oppure hanno semplicemente messo a confronto il proprio commento con quello di altri, come in (19) e in (20).

- (17) Dal mio punto di vista Severgnini (...) da quello che ho capito io da quello che ha scritto, non sta dicendo che questo tipo di lavoro sono inferiori, ma il fatto di dare del 'tu' li rende inferiori.
- (18) Non ha importanza, se io vado in un negozio e c'è una ragazzina di 16 anni (...) io gli do sempre del lei perché anche se è giovane è il suo lavoro (...) non ha importanza che io sono, se sono una cliente posso comportarmi in modo diciamo maleducato (...) anche se è più piccola.
- (19) Vedo che (...) la stessa cosa mia (...) parole diverse, ma il succo è quello (...) beh effettivamente succede spesso.
- (20) Io ho detto più o meno lo stesso, con le altre parole.

Nel complesso emerge come i vari tipi di feedback disponibili su LIRA siano stati sfruttati come opportunità di riflessione e acquisizione di consapevolezza dagli informanti, che sembrano aver colto implicitamente in questa modalità non convenzionale di “correggere” le attività didattiche la necessità, quando si affrontano fenomeni pragmatici, di aprire il campo delle possibili soluzioni piuttosto che di fornire la “risposta corretta”.

Per concludere le osservazioni a proposito del feedback, riportiamo il commento di un partecipante rispetto alla possibilità di filtrare le risposte degli altri utenti in base ad alcuni parametri sociolinguistici (età, lingua madre e, per i parlanti nativi di italiano, area geografica di riferimento) associati al profilo di ciascuno (21).

- (21) è utile per il confronto questa cosa (...) per capire la mentalità (...) non penso di poter apprendere, posso capire gli altri, ma non penso di poter apprendere (...) per quello volevo vedere al nord, o comunque al sud (...).

L'osservazione ci sembra particolarmente interessante non solo perché mostra apprezzamento nei confronti di questa opportunità offerta da LIRA, ma anche perché suggerisce che l'informante sia in qualche modo conscio di quello che consideriamo uno dei punti chiave della didattica della pragmatica, ossia la necessità di sviluppare consapevolezza di certi comportamenti linguistici nella lingua-obiettivo, anche se non si può – né si desidera – farli propri nell'uso della L2.

4. OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

In questo lavoro abbiamo osservato per mezzo di protocolli di indagine introspettiva le reazioni di alcuni potenziali utenti del sito LIRA (*Lingua/cultura Italiana in Rete per l'Apprendimento*) – creato per favorire lo sviluppo e il mantenimento di competenze

pragmatiche e culturali in italiano da parte di parlanti non nativi – di fronte alle peculiarità didattiche del sito stesso. In particolare, ci siamo concentrate sul tipo di input, costituito esclusivamente da campioni di uso spontaneo o semi-spontaneo della lingua, e sui modi “non convenzionali” di fornire feedback in seguito allo svolgimento delle attività.

Dai commenti degli informanti emerge come, nel complesso, sia l'uso di input autentico sia il ricorso a tipi di feedback che aprono al confronto invece di fornire un'unica soluzione corretta stimolino la riflessione e quindi contribuiscano allo sviluppo della consapevolezza sui fenomeni su cui si desidera attirare l'attenzione degli apprendenti. La scelta di fare affidamento esclusivamente su esempi autentici di uso della lingua consente fra l'altro di affrontare in modo del tutto naturale temi che vengono abitualmente trascurati nell'insegnamento dell'italiano a stranieri e che suscitano invece grande interesse e curiosità negli apprendenti.

Siamo consapevoli che il nostro campione di informanti è numericamente modesto e scarsamente rappresentativo di tutti i potenziali utenti di LIRA. Tuttavia, riteniamo che i risultati dell'osservazione possano ritenersi incoraggianti per chi condivide le proposte di LIRA sull'insegnamento della pragmatica dell'italiano L2.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alcón Soler E., Martínez-Flor A. (eds.) (2008), *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing*, Multilingual Matters, Bristol.
- Bettoni C. (2006), *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Laterza, Roma - Bari.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia - Oxford, RCS, Firenze - Milano.
- De Marco A. (2011), “Insegnare la pragmatica: complimentarsi in lingue e culture distanti dall'italiano”, in R. Bozzone Costa, L. Fumagalli, A. Valentini (a cura di), *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica, educativa*, Guerra, Perugia, pp. 173-193.
- Dörnyei Z. (2007), *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*, Oxford University Press, Oxford.
- Ferrari S., Nuzzo E., Zanoni G. (in stampa), “Sviluppare le competenze pragmatiche in L2 in rete: problemi teorici e soluzioni pratiche nella progettazione dell'ambiente multimediale LIRA” in C. Cervini (a cura di), *Interdisciplinarietà e apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L'apprendente di lingue tra tradizione e innovazione*, Quaderni del CESLIC.
- Gass S., Mackey A. (2000), *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (NJ).
- Gass S., Mackey A. (2005), *Second Language Research: Methodology and Design*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (NJ).
- Ishihara N., Cohen A.D. (2010), *Teaching and Learning Pragmatics. Where Language and Culture Meet*, Pearson, Harlow etc.

- Nuzzo E. (2005), "L'acquisizione della forma di cortesia in tre apprendenti d'italiano L2", in *ITALS* III, 8, pp. 53-75.
- Nuzzo E., Gauci P. (2012), *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*, Carocci, Roma.
- Nuzzo E., Rastelli S. (2009), " 'Didattica acquisizionale' e cortesia linguistica in italiano L2", in *Cuadernos de Filología Italiana*, 16, pp. 13-30.
- Orletti F. (2000), *La conversazione diseguale*, Carocci, Roma.
- Pugliese R., Zanoni G., (2015), "E la scortesia linguistica? Scelte didattiche in un approccio pragmatico all'italiano L2", comunicazione presentata al convegno "Standard and variation in secondlanguage education: A cross-linguistic perspective", Università di Roma Tre, 12-13 novembre 2015.
- Santoro E. (2013), "Lo sviluppo della competenza pragmatica in italiano L2: un esperimento a partire da un corso online", in M. Rückl, E. Santoro, I. Vedder (a cura di), *Contesti di apprendimento di italiano L2. Tra teoria e pratica didattica*, Franco Cesati, Firenze, pp. 27-42.